

「回り道」が生み出す協同的な学び

ー 直接的解決が困難な場面に着目して ー

学習開発分野(19220914) 今 坂 里 美

本研究では、「回り道」が協同的な学びにどのような効果をもたらしているのかを明らかにするために、直接的解決が困難な場面に着目し、教室環境や児童同士のかかわりの視点から分析を行った。直接的解決が困難な状況に遭遇した児童の「回り道」は、教師の固定観念の変化をもたらし、教科の本質にも迫る教材開発の可能性を示唆した。さらに、「回り道」は、学習者相互に学び合う協同の学びを実現していることが明らかになった。

[キーワード] 回り道, 協同の学び, 困難さ

1 はじめに

(1) 研究の主題

筆者はこれまで、学習者が中心となる学び合いの授業実践に取り組んできた。ペアや小グループでは、児童の表情が和らいでいくのを感じる一方で、学習に苦戦する児童に周囲の児童も教師も悩むことがあった。

佐藤(2012)は、個人作業を相互に援助し合って進める協同的な学びのスタイルを「個人作業の協同化」と呼んだ。「個人作業の協同化」では、「ねえ、ここどうするの?」とわからない児童が問いを発することから学び合いがスタートする。他者の援助を媒介とする思考によって、わからない児童と応答する児童の間に互恵的な関係を成立させることが重要であると述べている。

これまでは、ペアや小グループでの学びの場は知恵を出し合い話し合う場という認識があった。しかし、重要なのは「わかっていること」ではなく「わからない」ことであった。さらに、学習に苦戦する児童にばかりでなく、周囲とのかかわりに着目することも欠かせない視点であった。

(2) 先行研究の検討

① 回り道

ヴィゴツキー(2006)は「子どもの複雑な行動形態の構造は、回り道の構造である」と述べている。子どもは、原始的な反応で上手いかない要求を出されたとき、心理的道具(言語、図、芸術作品など)を用いて解決しようとする。このような過程をヴィゴツキーは「回り道」と呼んだ。直接的解決が困難なときこそ、必要に迫られて高次の行動形式が発達するという。ヴィゴツキー障害学の現代

的意義を論じた司城(2012)も、「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわりの中に「互恵的な関係」の成立を見出している。こうした視点からは、すぐには解決できないために生じた「回り道」が相互の学びを実現する可能性を示唆している。

司城は「特別な支援が必要」とされる児童を対象として研究を行った。しかし、これらの視点は「特別な支援が必要」とされない児童にも応用可能な視点である。

② 協同の学びにおける実践上の課題

山川(2018)は、体育科の協同の学びにおいて「回り道」に着目した。授業を実践する上では、学習課題の設定、対象を目の前にした聴き合う場の設定、自分で試す時間の確保が重要な鍵になることを示唆した。

山川の挑戦も踏まえつつ、本研究では筆者自身の実践を通して、「回り道」が相互の学びを実現するという過程を分析し、そうした過程における壁や克服する鍵について実践的に考察する。

(3) 研究の方法

本研究では、2つの課題を設定した。第1に、直接的解決が困難な場面に着目し、教室環境や児童同士のかかわりの視点から「回り道」の構造を分析することである。第2に、「回り道」は協同の学びにどのような効果をもたらしているのかを明らかにすることである。

本研究は、教職専門実習における山形県A小学校3年生と山形県B小学校5年生のクラスを対象とし、授業実践および授業記録をもとに分析・検証を行っていく。なお、児童の名前は全て仮名で

ある。

2 授業実践 I から見たこと

山形県 A 小学校 3 年生 31 名のクラスにて、筆者は、国語科「俳句を楽しもう」の授業実践を行った。本単元では、松尾芭蕉、小林一茶らの易しい文語調の俳句を味わう学習を行う。以下のエピソードはいずれも 2 教時目(全 2 時間)の学習の場面である。6 つの俳句の中から好きな 1 句を選んで、ワークシートに想像した場面を絵や言葉で描きながら読みを深める学習を行った。

(1) 対照的な 2 人

かおる君、ひな子さん、としき君の 3 人グループの活動場面である。かおる君とひなさんが「菜の花や月は東に日は西に」(与謝蕪村)を、としき君が「雪とけて村いっばいの子どもかな」(小林一茶)を選んでい

る。黒板には、誰がどの句を選んだか把握できるように掲示しており、かおる君は途中黒板を確認したことでひなさんが自分と同じ俳句を選んでい

ることに初めて気が付いた。以下はそれに続く場面である。

<エピソード 1 何度も消すかおる君とひな子さん>
(かおる、花を描いては一部消すを繰り返す)
(ひな子、太陽を描いては消し、月を描いては消すを繰り返す)
かおる「なんでお花が描けないよー」(描いた絵を消しながら嘆く)
T「大丈夫だよ。お花だってわかる」(となだめる)
(ひな子、かおるの絵を不安そうに見つめる)
(数秒、各々自分の絵に集中する)
(かおるの絵を消す。それをひな子がちらっと見る)
かおる「もう駄目だ、やりたくない」(ひな子の顔を見る)
(ひな子、笑う)
かおる「もう何なんだよー(笑いながら絵を消す)」
ひな子「(かおるに向かって)菜の花ってわかる？」
かおる「知らねー菜の花(裏声で)」
ひな子「辞書で調べたら？」
かおる「描けないんだよ花が。(と言いながら筆箱をバンバンと叩き始める)花ってどう描くんだよー！おーい！」
ひな子「え？(にこっとしてかおるの顔をちらっと見る)もっと簡単に描けばいいんだよ。こうやってさ、こうやってさ、こう描けばいいんだよ」
(ひな子、自分のワークシートに花卉を描いて見せる)
かおる(カチカチカチと口を 3 回ほど鳴らして)
「(何とか)らしさがちがう！(裏声で)」
ひな子「いいよ(仕方ないよというような言い方)がんばるならちよっと(と言いかけてやめた)」
(かおる、花をもう一輪描き上げて)
かおる「もういいや、これで。めっちゃばけた」

① 苛立ちを表現するかおる君

かおる君は菜の花が描けないことを嘆いていた。としき君に花の見本を描いてもらったり何度も自分で描いてみたりしたが、解決の方法が見つからない。かおる君が「やりたくない」と弱音を吐いたのは「学習をやりたくない」という意味ではなく、あまりの自分の描けなさに諦めかけた言葉である。ひな子さんが自分と同じ俳句を選んでい

ることに気が付くと、ひな子さんに話しかけるようになった。ひな子さんとのやり取りの中でかおる君は苛立ちを露わにしてい

② 言えないひな子さん

実は、ひな子さん自身も菜の花の絵が描けずにひそかに困っており、かおる君やとしき君には悩みを相談できずにいたのだ。ひな子さんは、かおる君の「もう駄目だ」という嘆きがこぼれたとき、ふと笑顔になった。「もう駄目だ」が出るまでは、菜の花を描くまでの時間を稼ぐように月や太陽を何度も描き直し、その表情は困惑していた。

ひな子さんは、かおる君に「菜の花ってわかる？」
「辞書で調べたら？」
「もっと簡単に描けばいいんだよ」と提案していく。しかし、それらの提案は、かおる君に受け入れてもらえない。なぜ受け入れてもらえないのか。その後、ひな子さんは自分で試すことで知ることになる。

<エピソード 2 花を描こうとしたひな子さん>
ひな子は花を描こうとして手が止まった。はっと思い出したように辞書を取り出して、「菜の花」を調べ始めた。調べ終わらないうちに筆者が「情報交換タイムを取ります」と指示を出したため、ひな子は慌てて花を数本描き足した。そして、同じ俳句を選んだ人のもとへ歩き出した。
情報交換を終えたひな子は自分の席へ戻り、再び辞書をめくった。かおるととしきが戻ってくると「ねえ、菜の花って載ってないよ」と口にする。しかし、2 人は反応を示さない。「えー、どうしよ。菜の花、(思い)浮かばない」と困りながら付録のページも探してみる。そして筆者に

「菜の花がわからないけど、辞書に載ってない。探しても」と訴えた。

提案を受け入れてもらえない経験をした後、ひな子さんの行動には2つの変化が見られるようになった。第1に、菜の花が描けないことに1人で悩んでいたひな子さんが、自分で手がかりを探そうと辞書に手を伸ばすようになった。第2に、他の児童の絵を見ても辞書を調べても、結局菜の花というものがわからず、悩みをかおる君やとしき君に表出するようになった。

俳句を読み、描いたイメージを絵では表現できなかったひな子さんは、一般的な花らしい絵を描くことでその場を切り抜けようとしたのだろう。しかし、そうした対応がかおる君に伝わらず、ひな子さんは行き詰まった。この経験が、一般的な花を描くのではなく、自分の読み描いた情景を描く活動であることを自覚することにつながった。

「他の人に簡単には伝わらない」という経験との出会いが、児童の学びにつながる可能性を見ることができた。

(2) 児童の独自の「回り道」に学ぶ

筆者は、本単元を計画する際に、言葉だけで議論したり想像したりしても学びを楽しめない児童もいるだろうと予想した。特にみらい君は、椅子を揺らしたり、(学習に関係のない)自分の好きなキャラクターの絵を描いて過ごしたりしているため、学習中はひと際目立っている。みらい君も最後まで学習を楽しむことができないかと、みらい君が得意とする絵を学習活動に取り入れた。

<エピソード3 みらい君の学習参加>

みらいは「雪とけて村いっぱいの子どもかな」(小林一茶)を選んだ。ワークシートに丁寧に視写し終えると、椅子をガタガタ揺らしたり、ワークシートとは別の紙を取り出して何かを描いたりしている。筆者がクラスの様子を見計らって活動の説明を始める。俳句の場面を「絵でも言葉でもかいてよい」と説明すると、みらいが「全部でもいいんですか?」と反応した。「全部って、何の全部ですか?」と問い返すと、「絵でも言葉でもかいていいんですか?」と質問を返した。その後、みらい君は椅子を揺らすことはなく、選んだ俳句の絵を一生懸命に描いていた。学習中は、自分が描いた場面を同じグループの児童に説明する様子も見られた。

みらい君の行動を観察すると、いくつかの独自性が見られる。第1に、退屈だということを、椅子を揺らす、授業とは関係のない絵を描くという行動で表出している。第2に、突発的な「全部ですか?」という反応は言葉足らずなため、他の児童には伝わりにくい。第3に、ほとんどの児童が

写真のような静止した風景を描く中、みらい君はマンガのようにコマに分けて鬼ごっこをしている風景を描いている。本時は、その中でも第1の独自性を考慮した。すると、みらい君は学びを楽しむよう行動が変化した。

しかし、学びを楽しむことができたのはみらい君だけではない。学習活動の前には、教科書に載っている簡単な解説を見て「(言葉で)このまま書けばいいじゃん」と発言していた児童もいた。しかし、絵に表そうとしたときに思うようにいかないという状況に会う。すると、何度も俳句を読み返したり「菜の花ってどういうの?」と聴き合ったりする姿が見られた。俳句の場面を絵に表す活動は、俳句とじっくり向き合ったり自分で試行錯誤したりする時間を保障することになった。「国語の授業だから言葉で議論しよう」とする教師の固定概念を変える出来事であった。児童の独自の「回り道」は、教科の本質に迫っているようにも思われる。

3 授業実践Ⅱから見えたこと

筆者は、山形県B小学校5年生30名のクラスにて、国語科「日常を十七音で」の授業実践を行った。本単元では、これまでの生活の中で「心がふるえた出来事(感動、驚き、悔しい、楽しい等)」について思い浮かべ、俳句に表す学習を行った。

(1) 「回り道」を阻害するもの

児童が、直接的解決が困難な場面に遭遇したときに「回り道」をしながら高次の行動形式を発達させていることは前述のエピソードからも明らかになった。しかし、教室空間には、児童の「回り道」を疎外してしまうものも存在する。

以下のエピソードは3教時目(全3時間)、作った句をグループで推敲し、清書する活動の場面である。こうせい君、まひるさん、りいなさんの3人で活動していた。俳句には季語を入れるきまりがあるが、前時までの児童の様子から難しいと判断し、季語は入れても入れなくてもよいことを口頭で確認していた。

<エピソード4 どうしよう>

授業も残り15分、そろそろ清書に取り掛かろうとする頃、こうせいは「季語入っていないけどいいのかな?」と迷っていた。その呟きを聴いたまひるは、「見せて」とこうせいのノートを見る。こうせいのノートには3つの句が記されており、『なみだでりぼとりぼとりとドラえもん』を赤鉛筆で囲って目立つように星印を付けていた。「これ

にしたいんだけど、季語が入ってない」とこうせい君が指をさす。まひるは、りいなと一緒にしばらく眺めた後、『ドラえもん』を『映画館』に変えたら?と提案する。こうせいは「映画館って季語?」と問い返すと、「季語じゃないけど」と答えるまひる。その後、解決しないまま、まひるとりいなのは清書の用紙を取りに行った。ノートを見つめていたこうせいも立つが、すぐに座った。そして、「あー、どうしょ」と小さく呟いた。近くで参観していた森田が「どの辺で今困ってるの?」と声をかけると、こうせいは「これ(ドラえもんの句)を一番書きたいんだけど、季語が入っていないからどうしよう」と口にする。こうせいはその後、季語につながる言葉はないかと森田と一緒に探るが、なかなか見つからない。「やっぱり無理して入れなきゃいけないのかな?」と森田が問うと、まひるが「担任の先生がそうしなさいって。そうじゃないと俳句じゃないからって」と返した。終了時刻が迫ってきたため、こうせいは「なみだでり」をとりあえずそのまま清書することにした。

こうせい君は、『心がふるえた出来事』をなんとか表現したい」という思いと「俳句には季語を入れる必要がある」という俳句の条件との間で葛藤していた。こうせい君が不服そうにしているところに、参観者の森田は思わず入ってしまった。まひるさんとりいなさんは相談されたものの、こうせい君の葛藤に対してうまく答えられずにいた。結果として終了時刻が迫っていることもあり、こうせい君は腑に落ちないまま清書を始めた。

この事例が「回り道」に対して示唆するのは、第1に、教師の指示の力は、児童が考えることを阻害することがあるということである。単元の始めに俳句の原則を確認し、その上、季語一覧を配布している。その後の「入れなくてもいい」という指示だけでは児童に伝わることはなかった。さらに、こうせい君が困っていたことに対して「先生がそうしなさいって」という言葉が強く働いている。本当は「心がふるえた出来事」を表現する俳句であったにもかかわらず、その出来事を考える機会を奪ってしまった。

第2に、時間の制限である。りいなさん、まひるさんが教師の指示を引用せざるを得なかったことも、また、こうせい君と森田が季語につながる言葉を懸命に探れなくなったのも、時間不足によるものである。

このように、教室にはひそかに潜む「回り道」を阻害するものが存在している。これらとどう向き合い児童の学びの可能性を高めていくのかは教師の力量によるものであり、筆者にとっては今後の課題でもある。

4 おわりに

本研究は、直接的解決が困難な場面に着目して、「回り道」が協同的な学びにどのような効果をもたらしているのかを明らかにした。

第1に、児童の「回り道」は、「なるべく困難さを解消しよう」「国語は言葉で議論」というような教師の固定観念の変化をもたらした。さらに、それらは、教科の本質にも迫る教材開発の可能性を示唆した。

第2に、「回り道」は、学習者相互に学び合う協同の学びを実現していることが明らかになった。「わからない」出来事に遭遇すると、周囲の児童に援助を求めながら解決の方法を探っていた。さらに、「伝わらない」という経験が、学習者自身の学び方をも変化させていた。

しかし、教室の中には児童の「回り道」を阻害してしまう要因が存在する。今後は、児童の「回り道」の構造について多様な場面で分析していく。そして、「回り道」を阻害する要因と向き合いながら、児童や教師の学びを高めるための授業実践を行っていきたい。

引用文献

- 佐藤学(2012)『学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』, 岩波ブックレット.
- 司城紀代美(2012)「通常学級において『特別な支援が必要』とされる児童と他児とのかかわりー ヴィゴツキー障害学の視点からー」, 特殊教育研究, 50(2), 171-180.
- 山川哲也(2018)「協同的な学びにおける探究のデザインー 体育における探究の学びづくりー」, 山形大学大学院教育実践研究科年報, 第9号.
- ヴィゴツキー・柴田義松・宮坂琇子訳(2006)『障害児発達・教育論集』, 新読書社.

参考文献

- 司城紀代美(2010)「ヴィゴツキー障害学の今日的な位置づけー「回り道」の概念による特別支援教育研究の可能性ー」, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 50, 119-126.

Designing Collaborative Learning through “Detour”: Focusing on facing difficulties in solving problems straight
Satomi IMASAKA